

# recherches et coopérations entre l'Europe et les Amériques

---

 [dorif.it/reperes/mathilde-anquetil-marie-christine-jamet-lintercomprehension-entre-langues-romanes-dans-le-paradoxe-langues-proches-pays-lointains-recherches-et-cooperations-entre-leurope-et-les-ameriques/](https://dorif.it/reperes/mathilde-anquetil-marie-christine-jamet-lintercomprehension-entre-langues-romanes-dans-le-paradoxe-langues-proches-pays-lointains-recherches-et-cooperations-entre-leurope-et-les-ameriques/)

**Mathilde ANQUETIL, Marie-Christine JAMET**

---

## L'intercompréhension entre langues romanes

---

**dans le paradoxe langues proches / pays lointains :**

---

### **Mathilde Anquetil**

TRANSIT-Lingua, Do.Ri.F.–Università – Università di Macerata, Dipartimento SPOCRI  
[mathilde.anquetil@unimc.it](mailto:mathilde.anquetil@unimc.it)

### **Marie-Christine Jamet**

Do.Ri.F.-Università – Università Ca' Foscari – Venezia, laboratorio DICROM  
[jametmc@unive.it](mailto:jametmc@unive.it)

---

### **Résumé**

En prolongement du “débat participatif” de 2019 à l’initiative des associations ACEDLE, ASDIFLE et TRANSIT-lingua sur le rôle des langues dans la mondialisation, nous nous penchons sur les formes de coopération qui réunissent les enseignants chercheurs du domaine de l’intercompréhension entre l’Europe et les Amériques, du Nord et du Sud. Vu les distances entre les locuteurs des langues latines en Europe et dans les pays où ces langues se sont diffusées à l’époque coloniale, c’est bien avant la pandémie que le domaine s’est doté de matériel didactique accessible en ligne et de plateformes d’interaction permettant aux locuteurs romanophones de la planète de collaborer en distanciel: un acquis fort utile en temps de distanciel obligé. Les enjeux actuels pour une coopération intercontinentale plus paritaire nous amènent à formuler quelques propositions pour les futures collaborations.

### **Abstract**

As a follow-up to the 2019 “participatory debate” initiated by the associations ACEDLE, ASDIFLE and TRANSIT-lingua on the role of languages in globalisation, we look at the forms of cooperation that bring together teacher-researchers in the field of intercomprehension between Europe and the Americas, North and South. Given the distances between the speakers of Latin languages in Europe and in the countries where these languages spread during the colonial era, it was long before the pandemic that the field was equipped with online teaching materials and interaction platforms allowing Romance speakers from all over the world to

collaborate remotely: a very useful achievement in times of obligatory distance learning. The current challenges for a more equal intercontinental cooperation lead us to formulate some proposals for future collaborations.

---

Notre intervention se situe en prolongement du « débat participatif » qui a eu lieu à Paris, les 14 et 15 juin 2019, à la Maison de la recherche de l'université Sorbonne Nouvelle, aboutissement d'un engagement inter-associatif réunissant l'Acedle<sup>[1]</sup>, l'Asdifle<sup>[2]</sup> et Transit-Lingua, visant à approfondir et problématiser la réflexion sur la transmission/appropriation des langues dans l'Europe contemporaine, marquée à la fois par la mondialisation et une forme de fragilisation. Il en est rendu compte dans la revue de l'Acedle : *Recherches en didactique des langues et des cultures* (Huver et al. 2021). Pour notre part (Anquetil 2021) nous interrogeons à cette occasion divers acteurs du secteur de la didactique de l'intercompréhension<sup>[3]</sup> quant au rôle de l'IC dans les sociétés mondialisées. Nous avons poursuivi cette réflexion conjointement avec Marie-Christine Jamet lors des Journées d'étude des Associations Transit-lingua et DoRif-Université des 14–15 octobre 2021 « 2021 Odyssée des langues : la distance dans les dynamiques du plurilinguisme »<sup>[4]</sup> où nous avons observé le domaine des recherches et coopérations en IC entre l'Europe et les Amériques.

A cette occasion M.-C. Jamet relevait le cheminement de l'IC aux Etats-Unis où contrairement à une opinion souvent diffusée ont lieu des développements intéressants se situant en dehors de l'orientation visant à présenter l'IC comme une alternative à l'internationalisation par l'anglais. Elle en rend compte dans la première partie, tandis que Mathilde Anquetil, dans la seconde partie, approfondit le thème de la coopération au sein de la famille des langues romanes entre Europe et Amérique Latine en observant aussi combien les acquis du domaine dans l'expérience de la coopération à distance ont permis aux acteurs de surmonter sans difficultés majeures l'immobilisation forcée durant la pandémie. Les distances y compris symboliques, voire hégémoniques, entre la recherche en Europe et celle en Amérique du Sud, tendent progressivement à se réduire quoique la mise en place des réseaux et plateformes de formation dépende encore fortement des rencontres et amitiés tissées durant les mobilités intercontinentales effectives de la part des enseignants-chercheurs ; nous en examinons aussi les conditions du point de vue des financements institutionnels.

Notre intervention commune s'est donné pour objectif de présenter un état des lieux, à notre connaissance et en date du colloque, accompagné de réflexions de politique linguistique et éducative ou de recherche : des idées et pratiques à partager et à faire évoluer.

« Le paradoxe langues proches/pays lointains », avons-nous avancé dans le titre. Il s'agit en effet d'un paradoxe assez complexe qui se décline sous plusieurs aspects :

- il est lié à la fois à l'histoire ancienne – qui fait que des langues européennes sont parlées aux Amériques instaurant donc des binômes de proximité linguistique (et pas d'identité) entre le pays d'origine et le/les pays des Amériques (Portugal/Brésil; France/Québec; Espagne/pays hispanophones...) –, mais aussi aux courants et débats idéologiques contemporains qui s'organisent entre hégémonies dérivées de la mondialisation et mouvements de décolonisation post-coloniaux (DESPAGNE 2021) ;
- il se base sur un concept de proximité entre des langues génétiquement proches, au sein desquelles s'instaurent assez facilement des relations de familiarité, mais qui sont devenues aussi les langues nationales de pays aux intérêts parfois divergents sans que le concept de « romanophonie » n'ait réussi à percer de façon solide à travers des structures institutionnelles communes fortes ;

- il croise des proximités linguistiques sur deux axes : d'une part un continuum assez long et diversifié en Europe, du roumain, langue influencée par les langues slaves, aux très nombreuses langues régionales romanes ayant des rapports complexes avec les langues nationales; d'autre part des proximités géographiques intracontinentales porteuses d'enjeux et de priorités qui leur sont propres. Ainsi le rapport langues romanes/anglais (la plus romane des langues germaniques) prend-elle un sens particulier en Amérique du Nord, avec le mouvement migratoire par la frontière mexicaine, instituant une ligne de coopération originale ; tandis que le binôme portugais-espagnol s'inscrit aussi spécifiquement dans la coopération entre le Brésil et les pays hispanophones en Amérique du Sud, avec aussi l'introduction des langues autochtones dans les projets d'éducation linguistique. De son côté l'Europe est confrontée à un vaste multilinguisme comprenant plusieurs familles de langues, variété qui constitue son identité mais qui appelle à la recherche de formes de communication plurilingues évitant le recours obligé à une *lingua franca* unique.

C'est dans ce contexte complexe que des chercheurs opérant dans les Amériques ont regardé du côté de l'Europe ce qui se faisait en matière d'approches linguistiques plurielles, et vice-versa que l'intérêt croît en Europe tant pour les perspectives anglo-saxonnes ouvertes par les approches issues par exemple du concept de *translanguaging* que pour le dynamisme des recherches et formations en Amérique latine; des collaborations sont nées quoique les contextes et conditions institutionnelles soient bien différents. L'extension du domaine de l'IC à un niveau intercontinental, potentiellement très prometteuse, n'est pas sans poser des défis importants.

Une précaution s'impose au terme de cette introduction : l'état des lieux sommaire que nous dressons comporte certainement une certaine limitation du fait qu'il est issu de deux chercheuses françaises basées en Italie. Bien que les auteures<sup>[5]</sup> aient développé une certaine compétence plurilingue au cours de leur pratique internationale du domaine de l'IC désormais plus que décennale, leur vision n'est sans doute pas exempte de défauts dus à un accès limité aux recherches intercontinentales spécifiquement hispanophones et lusophones. La langue française a joué dans le domaine de l'IC un rôle de *lingua franca* assez marqué dans les débuts de l'IC avec les travaux précurseurs de Louis Dabène et Blanche Benveniste, un fait qui s'ajoute à sa position privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères en Europe et donc d'une disponibilité des chercheurs hispanophones et lusophones à y avoir recours en cas de besoin; du fait aussi de l'engagement de la Francophonie politique en faveur du plurilinguisme. Cette position est sans doute en train d'évoluer avec l'affirmation des chercheurs sudaméricains et la diffusion de la littérature scientifique en anglais ; mais quoi qu'il en soit le risque d'œillères et de distorsions ethnocentrées guette toujours le chercheur quelle que soit sa « bonne volonté » d'ouverture, nous en avons conscience. Loin de prétendre à l'exhaustivité nous essayons de dresser quelques lignes générales illustrées d'exemples nécessairement limités.

## **1. IC romane en pays anglophone, recherches et didactiques en Amérique du Nord (M.C. Jamet)**

---

Il faut tout d'abord rappeler brièvement l'histoire linguistique du continent afin de comprendre le contexte où se sont développés deux concepts-clés actifs en Amérique du Nord dans le domaine des politiques linguistiques en faveur du plurilinguisme : *heritage language* et *translanguaging*.

- Il y avait des langues autochtones avant la colonisation européenne qui a suivi la découverte de l'Amérique ; celles-ci commencent à être reconnues comme en témoignent l'initiative d'avoir déclaré l'année 2019, année internationale des langues autochtones. Le risque de disparition de 95% des langues du monde parlées par 5% de la population mondiale a accentué la prise de conscience.
- Il y a eu les langues des colons liées à des états colonisateurs qui ont ensuite dominé le continent nord-américain: le français et l'anglais qui a pris la suprématie après la défaite de la France dans la guerre de sept ans. Le français est néanmoins resté la langue du Québec avec aujourd'hui 7,6 millions de locuteurs. En milieu minoritaire, 2,7 millions de Canadiens sont francophones en particulier en Ontario et en Acadie. Aux Etats-Unis, 12,4 millions ont déclaré avoir une origine ethnique « française », « canadienne- française », « cadjine » ou « haïtienne »<sup>[6]</sup>. Les Haïtiens proviennent d'une émigration plus tardive en Amérique du Nord, mais leur français est bien issu de la première période coloniale au XVIIe et XVIII<sup>e</sup> siècle en Amérique centrale.
- Il y a eu les langues des premières vagues migratoires en provenance d'autres pays, et pour ne parler que des langues romanes, rappelons la forte immigration italienne qui a vu le déplacement de plus de 6 millions de personnes en un siècle (1871-1985) en particulier lors de la première vague d'immigration entre la fin du XIXe et le début du XXe siècle. Aujourd'hui, plus de 5 millions de personnes sont d'origine italienne en Amérique du nord<sup>[7]</sup>
- Il y a les langues des vagues migratoires actuelles et en particulier en provenance d'Amérique hispanophone. Selon le dernier recensement de 2020, on compte 62,1 millions de personnes d'origine hispanique dont 81.6% de Mexicains, soit 18,9% de la population totale.<sup>[8]</sup>

Cela a donné naissance à des situations diversifiées de plurilinguisme qui impliquent des problématiques sociales et culturelles, donnant lieu à des problèmes identitaires auprès des communautés non exclusivement anglophones avec en particulier des phénomènes de diglossie pour ce qui est des locuteurs de langues « autres que l'anglais » et autres que le français au Québec.

### **1.1 *Heritage language et translanguaging* : deux concepts ouvrant une voie d'accès pour l'IC en Amérique du Nord**

La notion d' « *heritage language* » est apparue au Canada (CUMMINS 1991) et s'est imposée dans les années qui ont suivi. Nous n'entrons pas dans le débat sur la distinction entre « *heritage language* » par opposition à « *minority language* ». Nous retenons la définition donnée en 2001 par Fischman :

HL (Heritage Language) refers to any ancestral language, including those that are indigenous (e.g., Navajo or Ojibwe), colonial (e.g., Dutch or German in the USA), and immigrant (e.g., Hmong or Somali in the USA); thus the HL might or might not “be a language regularly used in the home and the community” (FISHMAN 2001: 1)<sup>[9]</sup>.

Cette définition permet d'embrasser la langue première dans une situation de diglossie par rapport à une langue dominante pour des immigrés, comme dans le cas l'immigration récente en provenance de l'Amérique latine aux Etats-Unis. Il peut s'agir aussi de la langue des origines familiales à laquelle l'individu se sent culturellement rattaché même s'il ne la parle pas. De nombreux Américains sont attachés à l'italien par exemple, alors que la langue de leurs grands-parents qui ont émigré pouvait être un dialecte. Ces langues d'héritage peuvent aussi être d'origine coloniale (le français en Louisiane) ou non (celles des *First Nations*).

A partir des années 90, on a vu de nombreux programmes se mettre en place pour la reconnaissance de ces langues d'héritage dans l'enseignement, et l'enseignement de ces langues d'héritage au Canada et aux Etats-Unis (DANESI et al. 1993, The National Heritage Language Resource Center 2008).

Quoi qu'on puisse penser du transfert intempestif de cette notion dans le contexte européen où elle pourrait tendre à recouvrir (pour les « minoriser » ?), toutes les langues hormis l'anglais (ANQUETIL, VECCHI 2018), on relève que cette approche a constitué une faille dans un certain monolinguisme de l'institution scolaire américaine qui a pu ouvrir à une notion autrement plus dynamique, celle de *translanguaging*, créant alors un terrain fertile pour déployer les apports de l'IC.

Ce nouveau terme s'est en effet introduit récemment dans le domaine des approches plurielles. Difficilement traduisible, on peut en résumer les contours par les pratiques langagières auxquelles il a accordé des droits. Il s'agit essentiellement d'une ouverture de la politique linguistique en vigueur dans les classes pour dépasser le cloisonnement entre les langues en autorisant l'utilisation par les élèves plurilingues de toutes les ressources langagières de leur répertoire pour communiquer et apprendre sans poser de barrière entre les codes linguistiques. Ainsi deux jeunes hispanophones passent librement en *code-switching* de l'espagnol à l'anglais et vice-versa, dans leurs interactions pour résoudre en classe un problème formulé en anglais, appliquant ainsi en contexte formel des pratiques habituelles dans le contexte informel chez les bilingues (LÜDI, PY 1986). Le terme est d'abord apparu en Europe dans le pays de Galles pour un enseignement/apprentissage utilisant conjointement le welsh et l'anglais dans les années 80. Puis des recherches (CUMMINS 2008 ; GARCIA 2009) se sont greffées sur la pratique dans le champ éducatif mettant en valeur combien le *translanguaging* comme politique de communication en contexte éducatif permet de mettre en acte un respect actif envers les langues généralement minorées (donc encore une fois en condition de diglossie) et d'aboutir à de meilleurs résultats scolaires, ce quelle que soit la discipline scolaire.

## **1.2. Les premiers essais d'ouverture de l'espagnol langue d'héritage au plurilinguisme roman par le biais de l'italien**

---

Le rapprochement avec l'IC se fait naturellement une fois admis le principe d'un décloisonnement de l'enseignement des langues en milieu scolaire. On constate par exemple que certains manuels de formation au *translanguaging*<sup>[10]</sup> pour les enseignants proposent des activités de comparaison des langues présentes aussi dans l'approche IC.

Comment s'est alors réalisé le lien entre intercompréhension, *heritage learning* et *translanguaging* ? L'intérêt part du domaine de l'enseignement de l'italien, grande « petite » langue (ALAO et al. 2006) et plus ancienne *langue d'héritage*, ou bien langue étrangère « de culture », croisé avec celui de l'espagnol comme *heritage language* auprès d'une bien plus vaste communauté hispanique pratiquante, dans des institutions déjà engagées dans une dynamique de *translanguaging*, en particulier sur la côte ouest la California State University Long Beach et sur la côte est l'université de New York ainsi que la Monclair University.

C'est dans ce contexte, surtout du fait du parcours personnel de certains chercheurs que s'est réalisée la conjonction entre le vieux et le nouveau continent et le concept d'intercompréhension a franchi l'océan, même si les expériences sont encore très peu nombreuses. Les chercheurs européens précurseurs dans la publication en anglais de leurs travaux réfèrent qu'il y a quelques années encore, le terme même d'*intercomprehension* n'était pas compris aux USA et suscitait une forte perplexité auprès des éditeurs.

L'initiative est née notamment chez des enseignants d'italien, langue vécue souvent comme langue d'héritage de la première vague d'immigration, en exploitant l'espagnol comme langue d'héritage de la vague migratoire contemporaine, l'espagnol se classant pour les hispanophones en réalité plutôt comme « *home language* ». L'innovation va consister à importer des techniques didactiques issues de l'IC dans le cours de langue uni-directionnel : une façon d'arriver à la langue cible à travers un processus de comparaison des langues.

Au titre de comparaison, rappelons qu'au début en Europe l'intercompréhension n'était pas du tout focalisée sur une valence d' « Héritage », puisqu'elle impliquait uniquement des langues nationales ou régionales officielles, même si aujourd'hui, elle apparaît comme un vecteur pour promouvoir les langues régionales (ouverture vers le corse, vers les dialectes italiens, etc...). On était dans de l'apprentissage multilingue de langues étrangères proches pour enrichir le répertoire linguistique.

Une figure emblématique est celle de Clorinda Donato. D'origine italienne, elle enseigne l'italien et le français à l'université de Long Beach où elle se spécialise dans le XVIII<sup>e</sup> français pour ce qui est de la recherche. Mais sa pratique d'enseignement de la langue italienne et française la mène à envisager différemment son enseignement et à exploiter le concept de langues proches.

La collaboration avec l'Europe a commencé à travers des spécialistes français de l'IC : Pierre Janin qui était à la DGLFLF<sup>[11]</sup> et Pierre Escudé (Université de Bordeaux) qui lui ont parlé d'intercompréhension alors qu'elle était déjà sensibilisée aux notions de *heritage language / translanguing*. Un premier article conjoint sur l'IC paraît en 2013 (DONATO, ESCUDE 2013), suivi par un article avec Violet Pasquarelli-Gascon « The Language of the Other: Italian for Spanish Speakers through Intercomprehension » (DONATO, PASQUARELLI-GASCON 2015) et en 2016 avec Cedric Joseph Oliva un passage ultérieur de diversification: « The Future Is Multilingual: French, Italian, and Portuguese for Spanish Speakers » (DONATO, JOSEPH OLIVA 2016). L'espagnol n'est ainsi plus une « langue d'héritage » à cultiver en soi comme patrimoine historique, mais un levier dynamique vers un plurilinguisme ouvert (DONATO ET AL. 2019).

Cette évolution s'accompagne de mobilités effectives entre les deux continents. En 2012, Elisabetta Bonvino (Università Roma3) est invitée à faire des conférences. En 2012 aussi Marie-Christine Jamet organise à Venise, un projet de formation européen Formica auquel participe Clorinda Donato. De 2018 à 2020 on assiste à la création d'un centre IC pour les « *Heritage Speakers* » et Diego Cortès (Università Roma 3) y enseigne l'IC pendant 2 ans avec une équipe formée par Manuel Romero, Daniela Zappalort et Cedric Josef Oliva. Des chercheurs européens vont alors faire des séjours en Californie : en 2016 M.-C Jamet y recueille un corpus pour sa recherche « Compréhension orale de mots inconnus français et italiens chez des locuteurs hispano-américains » ; Diego Cortès (d'origine colombienne) qui a fait sa thèse sur l'intercompréhension orale a passé deux ans à Long Beach. En 2019, Clorinda Donato, Diego Cortés et Manuel Romero publient « Intercomprehension among Spanish heritage language speakers : L2 processing in Italian and Portuguese ». En 2020 un manuel issu du travail de l'équipe est publié sous le titre « Juntos, Italian for Speakers of English and Spanish ». La grande originalité du livre est d'avoir une seule langue cible, mais à laquelle on accède à travers les autres langues romanes dans un processus de *language awareness* à travers un travail sur l'inter-grammaire et l'interculture.

Sur la côte Est, New York est un centre d'expérimentation du *translanguaging* autour de Ophelia Garcia<sup>[12]</sup> (GARCIA, WEI 2014). Son groupe travaille essentiellement sur la base des langues en partage dans la classe (*students home language*). Ils utilisent quelques techniques qu'on retrouve en IC, comme la comparaison du lexique par exemple, mais le but n'est pas l'apprentissage des langues. Les objectifs visent surtout la pleine inclusion des locuteurs hétéroglottes et bilingues, la construction de ponts culturels, et moins le développement du plurilinguisme. Les derniers contacts font état que cette équipe n'avait jamais entendu parler d'*Intercomprehension* jusqu'à ces derniers développements.

Cependant là aussi deux chercheurs d'origine italienne travaillent pour l'italien à l'intérieur d'un processus d'IC : Roberto Dolci (Università di Perugia) recouvre la position de directeur du programme 2008-2017 intitulé « *Monitoring Italian Language Teaching in the USA. Theories and Methodologies for Training Teachers of Italian in the USA* », auprès du J.D. Calandra Institute for Italian/American Studies au CUNY Queens College de New York; Barbara Spinelli (Columbia University) expérimente les techniques plurilingues dans son cours d'italien pour des locuteurs romans. Elle a obtenu un financement sur un projet multiculturel et a commencé à

développer du matériel plurilingue dans l'optique aussi de l'IC notamment pour développer *language awareness* et *critical thinking* sur les concepts d'identité plurilingue. On remarque à ce propos que les deux concepts de *language awareness* et *critical thinking*, ne sont pas de simples catégories d'analyse aux USA mais des critères omniprésents pour l'évaluation des compétences transversales des étudiants et donc, par un effet de rétroaction positive, ouvrent le terrain à des pratiques interdisciplinaires telles que l'intercompréhension, toujours à la recherche de voie d'institutionnalisation (ANQUETIL, GARBARINO 2022).

Signalons enfin que Barbara Spinelli a reçu un financement de la Columbia University en 2019 pour un projet intitulé «*Hybrid Learning and Multilingualism: Re-Designing an Introductory Italian Course for Plurilingual Speakers*». La recherche–action initialement bloquée par la pandémie est en cours.

Comme nous venons de le voir, il y a un frémissement aux Etats-Unis, autour de l'intercompréhension, mais c'est encore très localisé, très lié à des personnes spécifiques, et surtout c'est davantage une méthodologie qui s'appuie sur le répertoire linguistique des apprenants plus qu'un apprentissage simultané plurilingue qui est visé. En Amérique latine par contre, les avancées sont plus rapides.

## 2. IC romanophone entre Europe et Amérique latine

---

Lors du *Débat participatif* en 2019, nous nous demandions : « Quel raccord pourrait être établi entre d'une part les projets en faveur du développement de l'IC financés par le Conseil de l'Europe – où les institutions de l'Amérique du Sud ne peuvent être qu'associés et non membres à part entière –, et les nombreuses initiatives pro-IC sud-américaines qui s'appuient aussi sur des organismes de raccords intra-continentaux? » Et en particulier, « une initiative pour relancer l'intercompréhension en coopération entre l'AUF (région latino-américaine), la SEGIB (Secreteria General Iberoamericana, créée en 2003 qui pratique couramment l'IC castillan-portugais), la CPLP (*Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*, créée en 1996) pour la lusophonie, pourrait-elle participer à redonner de la vigueur au projet culturel et politique de la communauté latine au niveau européen et mondial, dépassant les rivalités que les fragiles puissances européennes entretiennent via leurs « zones d'influence » linguistico-culturelles dans le monde ? »

La division « Promotion et enseignement des langues » de l'Union Latine avait inscrit dans ses axes d'action le développement de l'IC et a promu divers programmes didactiques outre une publication majeure en coopération avec l'AUF (Álvarez et al. 2011).

Les peuples de langues romanes sont d'origines très diverses ; ils ont cependant en partage le même patrimoine linguistique et le même système de références historiques, juridiques et culturelles. Il est donc naturel que cette famille, même dispersée et très élargie, se dote d'une institution vouée à la promotion et à la diffusion de l'héritage commun et des identités du monde latin. Cette action est d'autant plus nécessaire à l'heure où la préservation de la diversité culturelle constitue une des préoccupations majeures du monde contemporain.<sup>[13]</sup>

L'intercompréhension, suivant une politique linguistique qui combine volonté d'ouverture culturelle avec dimension plurilingue, est un lien communicatif en plein essor. En s'appuyant sur des compétences partielles qui permettent d'appréhender plusieurs langues grâce aux liens de parenté qui existent entre elles, elle répond à la réalité du mode actuel de communication. Elle se révèle donc un concept très productif pour une diversité culturelle et linguistique, tout en instaurant une « égalité » entre les langues. De ce fait, elle figure parmi les stratégies qui tendent à assurer le plurilinguisme indispensable aux échanges, en donnant à chacun les moyens de s'ouvrir à la langue de l'autre.<sup>[14]</sup>

Cependant en 2012 cette institution politico-culturelle a été dissoute faute de financements. Relancer ce projet (MESA GONZÁLEZ 2016) semble aujourd'hui très difficile tant la question semble bloquée au niveau politique en parallèle avec le débat houleux sur l'Accord de libre-échange entre le Mercosur et l'Union Européenne, du fait en particulier des justes inquiétudes face aux politiques sociales et environnementales du gouvernement de J. Bolsonaro au Brésil qui ne sont cependant pas partagées par tous les gouvernements de l'Europe latine<sup>[15]</sup>.

On se demandera donc 10 ans après cette dissolution ce qu'il en est du développement de l'IC en Amérique du Sud et de la coopération intercontinentale dans ce domaine avec l'Europe.

Rappelons tout d'abord certains éléments du contexte particulier de multilinguisme en Amérique du Sud. Une institution comme le MERCOSUR reconnaît officiellement 3 langues, l'espagnol, le portugais et le guaraní. Mais le couple espagnol-portugais (brésilien) est fortement dominant par rapport au grand nombre de langues indigènes dont seul le guaraní jouit d'un statut légèrement plus privilégié.

El MERCOSUR tiene tres idiomas reconocidos: el español, el portugués y el guaraní.[...] Sin embargo, los idiomas oficiales de trabajo establecidos por el Protocolo de Ouro Preto (1994) son el español y portugués. En ese sentido, toda la documentación y las normas aprobadas por los órganos del MERCOSUR se encuentran disponibles en español y portugués.<sup>[16]</sup>

Les programmes éducatifs de mobilité se donnent pour objectif l'apprentissage de la langue du partenaire comme langue seconde, même si les campagnes visant à générer un sentiment d'identité régionale incluent le guaraní :

Puesta en marcha una campaña de información y sensibilización sobre la integración regional, su historia, políticas, programas, valores y proyectos del Sector Educativo del MERCOSUR. El objetivo de la misma es contribuir a la generación de sentimiento de pertenencia a la región entre los miembros de la comunidad universitaria. La campaña será realizada en español, portugués y guaraní.<sup>[17]</sup>

L'Université Fédérale de Intégration Latinoaméricaine inaugurée en 2010 illustre bien ce désir d'intégration par la création d'une identité latino-américaine bilingue. L'institution rejette donc le passage à l'anglais et fonde sa politique linguistique en misant sur un bilinguisme au moins « passif », chacun étant amené à parler sa langue principale devant un public composite (ERAZO MUNOZ, VIEIRA 2018). Suite à une thèse de doctorat auprès de l'Université Grenoble-Alpes, Angela Erazo Muñoz<sup>[18]</sup> livre une étude sociolinguistique et ethnographique poussée des enjeux et modalités de la communication en intercompréhension Espagnol-Portugais dans cette université d'intégration continentale (ERAZO MUÑOZ 2020), une étude qui peut aussi intéresser les acteurs des universités bilingues et/ou d'intégration européenne.

C'est à l'UNILA que revient le mérite d'avoir organisé en octobre 2017 *La Primera Jornada Latinoamericana de la Intercomprensión* dont les actes viennent d'être publiés en 2021. Ce volume se particularise du fait que toutes les 18 contributions exposent les recherches et travaux en Amérique Latine avec en conclusion des interviewees de 3 cheffes de file de l'IC en Europe pour mettre en perspective la recherche en IC en Amérique Latine et en Europe.

El volumen locierran tres entrevistas realizadas a las profesoras Helena Araújo e Sá, de la Universidade de Aveiro en Portugal, Christina Reissner, de la Universität des Saarlandes en Alemania, y Maddalena De Carlo, de la Università di Cassino e del Lazio Meridionale en Italia. Los testimonios de estas tres profesoras establecen puntos en común entre las investigaciones desarrolladas por las universidades europeas y las latinoamericanas. (Escudé in CALVO DEL OLMO et al. 2021: 24)

Au long de notre développement, nous conserverons cette perspective d'observation quant aux rapports entre la recherche en Europe et en Amérique Latine.

## 2.1. Les projets ERASMUS+ associant des partenaires en Amérique du Sud

Nous prendrons pour exemple emblématique le projet ERASMUS+ MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance)<sup>[19]</sup> qui a été un des projets les plus importants des années 2012–2015, donnant naissance à une plateforme toujours actualisée et une association internationale active l'APICAD (Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance)<sup>[20]</sup>. La recherche-action menée étant axée sur les interactions à distance, tout le dispositif est prévu pour faire abstraction des distances intercontinentales entre les partenaires ayant tous désormais accès aux « produits » du projet : en particulier les référentiels de compétences, la banque de ressources didactique, la plateforme de formation en interaction. Cependant si l'on examine la carte des 40 partenaires romanophones de ce projet on remarque que les institutions de l'Amérique du Sud font partie des « partenaires associés ». C'est-à-dire que durant la période d'élaboration, ils n'ont pas eu accès aux financements. Ils ont été impliqués dans les échanges mais souvent dans le rôle de fournir des évaluations sur les produits du projet européen, des terrains d'expérimentation pour les mises en pratique des dispositifs créés par les partenaires européens.



Fig.1 : carte du partenariat du programme européen MIRIADI

La situation se reproduit avec le projet EVALIC (2016-2019) où l'on constate que le partenariat<sup>[21]</sup> d'associés est plus large encore, comprenant des institutions d'Amérique du Nord (dont les institutions présentées dans la première partie de cet article). Mais là encore ces institutions ne seront convoquées que pour tester le produit conçu par les partenaires principaux tous européens, ce qui correspond aux règlements des financements ERASMUS+ Partenariat stratégique de l'enseignement supérieur ayant accordé le soutien financier.

Le dernier projet européen en cours, UNITA-Universitas Montium, n'est pas centrée sur l'IC mais vise l'intégration de 6 universités romanophones pour former un pôle universitaire européen transnational, avec la caractéristique de promouvoir le plurilinguisme par la formation et la pratique de l'intercompréhension lors des échanges et recherches concernant le développement des zones rurales de montagnes et de frontières :



On note l'importance accordée à l'IC dans la programmation des politiques linguistiques universitaires lors de cette table ronde :



Fig.3. Table ronde lors du congrès ALFAL 2021

Le débat a réuni deux autres acteurs majeurs du domaine : Laura Masello et Patrick Chardenet. Laura Masello (Directora del Centro de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Coordinadora del Espace Francophone, UDELAR, Montevideo, Uruguay) promeut depuis plusieurs années la didactique de l'IC dans une perspective originale : d'une part en liant les compétences de lecture en IC avec des objectifs d'appropriation culturelle d'auteurs romanophones d'Amérique Latine et des Caraïbes (MASELLO 2022)<sup>[28]</sup>, d'autre part par sa promotion active de la coopération Sud-Sud. Ainsi coordonne-t-elle pour 2021 le projet Langues en dialogues promu par l'OIF « Le Français langue-pont, langue-relation en intercompréhension: partage d'expériences Sud-Sud », entre l'Universidad de la Republica en Uruguay et l'Université Cheikh Anta Diop au Sénégal.

Le projet a pour but d'inaugurer des actions de coopération et de partage de savoirs entre une université sud-américaine, l'Universidad de la República (Uruguay), et l' Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), autour de deux idées-cible: l'enseignement du français ainsi que d'autres langues dans une perspective plurilingue et pluriculturelle à travers le numérique et la sensibilisation du public jeune et des enseignants de langues et d'autres domaines, à la diversité culturelle et à une approche critique de la relation identités-altérité. Six webinaires seront organisés à destination d'enseignants de FLE et d'autres langues de l'Amérique du Sud et de l'Afrique de l'Ouest et un guide de didactisation du patrimoine rédigé et partagé.<sup>[29]</sup>

Patrick Chardenet (Université de Franche-Comté, Agence Universitaire de la Francophonie, Antenne Amérique Latine 2011-2016), déjà co-coordonateur de la publication de l'Union Latine sur l'IC (Álvarez et al. 2011) est toujours actif dans ce réseau au nom du soutien des institutions francophones pour la diversité linguistique. Il rappelle l'étude réalisées en collaboration avec Philippe Blanchet (Université Rennes 2) : Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives : propositions pour une analyse glotto-politique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud, (BLANCHET-CHARDENET 2016). Son concept de système d'action concret glotto-politique (CHARDENET 2017) l'amène à présenter de façon articulée comment coopère la francophonie institutionnelle avec les actions de politiques linguistiques d'initiative locale en Amérique Latine.

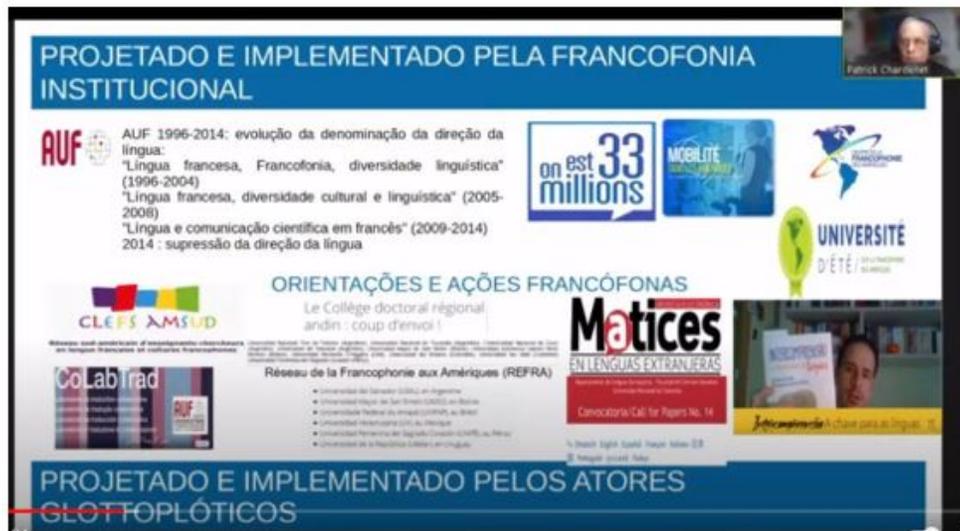


Fig. 4 : Patrick Chardenet articule la programmation de la francophonie institutionnelle et les projets promus par les acteurs des politiques linguistiques en Amérique Latine. (ALFAL 2021)

Nous reviendrons ultérieurement sur l'évolution de la coopération entre les institutions françaises et/ou francophones et le domaine de l'IC, notant déjà que les trois acteurs ici présentés ont en commun un passage de leur parcours par la France ou le français, où s'opère un lien entre politiques de la francophonie, plurilinguisme et intercompréhension entre langues romanes.

Rappelons une des ressources de cette coopération par le dispositif FRANMOBE de l'AUF qui comprend un projet de soutien à la mobilité en faveur de la formation en français sur objectif universitaire (FOU) mais aussi un volet de recherche et développement entre pays sudaméricains et pays francophones.

#### FRANMOBE

Ce projet est un projet de recherche-action qui a pour but de valider un dispositif de **formation en français pour les étudiants hispanophones et lusophones d'Amérique Latine** qui souhaitent développer un projet de **mobilité dans une université francophone**. Ce projet se justifie par le grand nombre d'accords et de partenariats signés entre des universités latino-américaines et des institutions francophones.

Trois objectifs :

- la formation des étudiants latino-américains en **français** afin de préparer leur mobilité académique ;
- la formation initiale et continue des stagiaires de Licence ou de Master en Didactique du **FLE** ;
- le développement de la recherche et de la coopération universitaire entre des pays sudaméricains et des pays francophones sur **le français sur objectif universitaire (FOU)**.<sup>[30]</sup>

### 2.3. L'IC en Amérique Latine : observations à partir des initiatives brésiliennes DIPROling et PLuENPLi



Fig.5 : les affiches des initiatives brésiliennes réunies lors de la présentation de F. Calvo Del Olmo à l'ALFAL 2021

Le premier colloque de la série *DIPROling*<sup>[31]</sup> est organisé en 2018 par l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG – Belo Horizonte, Brésil) avec le soutien de ses partenaires français et brésiliens du projet DIPROlínguas (programme CAPES-COFECUB)<sup>[32]</sup> et de l'Association des Professeurs de Français de Minas Gerais (APFMG).

On voit donc que cette initiative est née dans le cadre institutionnel d'un partenariat franco-brésilien, ainsi décrit sur sa page institutionnelle :

Le programme CAPES-COFECUB entre le Brésil et la France s'est développé durant les 40 dernières années et a contribué avec succès aux échanges académiques, à la production scientifique et à la formation de jeunes chercheurs.

Il est financé pour la Partie française par le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE) et le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) et piloté par le Comité français d'Evaluation de la Coopération universitaire et scientifique avec le Brésil (COFECUB). Pour la Partie brésilienne, il est financé et administré par la CAPES (Coordination pour le perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur, agence qui dépend du Ministère de l'éducation).<sup>[33]</sup>

Le projet DIPROlinguas (2018-2021) compte neuf partenaires universitaires français et brésiliens: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Belo Horizonte, Brasil, coord.), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, Brésil), Universidade Federal do Paraná (UFPR, Curitiba, Brésil), Université Grenoble Alpes (UGA, France), Université Lumière Lyon 2 (ULL2, France), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, Natal, Brésil), Universidade de São Paulo (USP, Brésil), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, Brésil), Universidade Federal de Uberlândia (UFU, Brésil).

Le directeur scientifique du colloque est Christian Degache<sup>[34]</sup> (Université de Grenoble, alors en poste à l'UFMG au Brésil) qui a aussi dirigé le programme européen GALANET (Socrates Lingua 2001-2004). On reconnaît comme partenaire du projet une autre coordinatrice de projet européen (MIRIADI 2012-2015) : Sandra Garbarino<sup>[35]</sup> (Università di Torino, alors en poste à l'Université Lumière Lyon 2). Cependant le colloque *DIPROling* vante un comité scientifique qui s'étend aux majeurs acteurs du domaine de l'IC dans toute l'Amérique Latine et en Europe (Espagne, France, Italie, Portugal). Ce colloque a pris une envergure exceptionnelle avec une soixantaine d'interventions, souvent tenues par plusieurs chercheurs, outre les conférences plénières, forum et tables rondes (dont l'une sur l'implication du concept de distance dans l'apprentissage des langues). Le colloque se réalise en présentiel, avec l'exception de la participation à distance de Clorinda Donato (California State University – USA), elle donne lieu à la naissance spontanée d'une boucle de messagerie sur WhatsApp qui reste aujourd'hui un lieu important d'échanges d'informations intercontinentales du domaine. Les trois conférences sont réalisées par Philippe Blanchet (Université Rennes 2, France), Selma ALAS MARTINS (UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, Brasil), Ana Cecilia PEREZ (UNCórdoba – Argentina) : un équilibre a été recherché dans la représentation linguistique et continentale.

La deuxième édition de *DIPROling* s'est tenue en 2019 à l'université d'état de Campinas UNICAMP. Le premier congrès avait pour thème focal les représentations de la distance et de la proximité linguistique ; le second est plus axé sur la formation des enseignants quant à l'éducation linguistique au sens large tant au niveau universitaire que scolaire. On note dans la trentaine d'interventions et les 9 tables rondes, l'introduction du thème des langues indigènes ainsi que l'inclusion du public spécifique des sourds ainsi que de la langue des signes et gestes.

Após o primeiro congresso DIPROling, realizado em 2018 na UFMG , centrado na questão das representações e dos efeitos das percepções de distância e proximidade para todos os atores, nesta edição queremos destacar professores, formadores e demais agentes educativos, os materiais produzidos e o discurso pedagógico que vem sendo construído a partir das abordagens plurais. Portanto, a questão de fundo que norteia este evento são os desafios e as perspectivas que se apresentam para professores da educação básica e da universidade diante da necessidade de realizarem uma educação linguística condizente com as demandas inerentes a contextos nos quais coexistem paradigmas variados, determinados por uma humanidade em trânsito, que deve se organizar em sociedades cada vez mais complexas. Nesse cenário, tendo em vista o perfil do professor de línguas, cabe colocar as seguintes perguntas: que competências e conteúdos curriculares poderiam ser considerados imprescindíveis hoje? Que habilidades e saberes o/a professor/a necessita desenvolver e acessar, tanto para atuar na educação básica quanto no meio universitário, levando em conta esse limiar inapreensível, entre o ainda não e o não mais (Agamben, 2009) que constitui fundamentalmente a contemporaneidade?<sup>[36]</sup>

La participation de chercheurs européens est assez limitée durant ce congrès qui est assez centré sur le contexte spécifique de l'Amérique Latine comme en témoigne la table ronde finale: « *Bilinguismo – português e espanhol: la convivencia en Iberoamérica con otras lenguas* », avec donc un souci majeur d'extension de l'inclusion de la diversité linguistique au-delà du bilinguisme régional.

Le congrès prévu pour 2020 auprès de l'Université de Córdoba en Argentine a hélas été annulé du fait des restrictions de mobilité durant la pandémie. C'est donc en 2021 que s'est tenu le congrès international suivant organisé uniquement en distanciel par l'université fédérale du Paraná : *PluEnPli-2021*. Les thèmes retenus mettent en avant les statuts hégémoniques ou au contraire minoritaires dans les politiques linguistiques : « *Congresso Internacional nas temáticas de Plurilinguismo, Ensino de Línguas e Políticas Linguísticas, envolvendo pesquisadores de diversas línguas hegemônicas e minoritárias* »<sup>[37]</sup>

La conférence d'ouverture est tenue par Philippe Blanchet (intervenant aussi en provençal) puis deux tables rondes en plénière réunissent 6 chercheurs dont une seulement en provenance de l'Europe. Le passage à un format exclusivement à distance a amené à une extension extraordinaire du nombre d'interventions : environ 135 intervenants (dont environ 25 européens) dans les ateliers auxquels s'ajoutent 16 présentations de livres et 18 mini-cours de 90 minutes sous forme d'exposés interactifs. Il faut remarquer que l'ampleur de l'événement qui s'est déroulé de façon impeccable fait ressortir la professionnalité technique de l'établissement en matière de dispositif pour la formation à distance ; nous formulons pour notre part aussi l'hypothèse que la participation, bien préalable au « distanciel obligé » durant la pandémie, aux projets internationaux sur plateforme interactive pour la formation à l'intercompréhension à distance, dont en particulier celle issue du projet MIRIADI, a permis à de nombreux participants de se doter d'une maîtrise notable en la matière.

Outre les questions autour de l'insertion des langues indigènes, les thématiques émergentes durant ce colloque concernent l'enseignement des langues en zone de frontière et l'enseignement du portugais comme langue étrangère ou langue d'accueil pour les migrants dans une perspective plurilingue, mais aussi une diversification allant de l'enseignement des langues régionales italiennes, à l'allemand ou le polonais comme langues d'héritage au Brésil. Il faut noter la participation de plusieurs chercheurs de Guinée-Bissau, pays africain faisant partie de la lusophonie ; la participation en ligne facilite indéniablement l'inclusion des chercheurs du continent africain dans le domaine, dont aussi le Sénégal et le Mozambique.

Le format a ainsi permis de mobiliser un nombre maximum d'acteurs du domaine, sans nécessiter de soutien financier important comme lors des deux colloques *DIPROling*. On remarque que les institutions partenaires de l'événement sont essentiellement des associations de professeurs mais il ne semble pas y avoir eu de recours au soutien de la part d'organismes institutionnels internationaux ou aux accords binationaux.

Parmi les membres du comité d'organisation et du comité scientifique de cet important événement auprès de l'UFPR, on compte plusieurs chercheurs européens (8 sur 25 dans le comité scientifique) et on remarque que de nombreux chercheurs comptent une mobilité en Europe ou aux Etats-Unis dans leur parcours de formation, particulièrement au niveau du doctorat et post-doctorat. C'est le cas des deux coordinatrices du colloque Cláudia Helena Daher (Doctorat en cotutelle avec l'Université de Grenoble-Alpes) et Karine Marielly Rocha da Cunha (doctorat auprès de l'Accademia della Crusca-Firenze), ainsi que de 7 personnes sur 10 dans le comité d'organisation à l'UFPR et de la moitié des chercheurs sud-américains du comité scientifique (9 sur 18, dont 3 auprès d'universités en Amérique du Nord). Cette constatation nous a amenée à nous pencher en particulier sur la coopération entre la France et le Brésil en matière de mobilité en formation doctorale.

## **2.4. La coopération entre la France et le Brésil en matière de doctorat**

---

La coopération en la matière est soutenue par le programme CAPES-COFECUB que nous avons déjà évoqué au sujet du projet DIPROlinguas. Nous prendrons comme point d'observation le séminaire CAPES-COFECUB qui s'est tenu en juillet 2021, intitulé « Des Brésiliens dans nos labos »<sup>[38]</sup>, organisé par Christian Degache depuis l'Université Grenoble-Alpes, qui donne un aperçu du dynamisme et de la richesse des recherches en cours.

Depuis quelques années, **le laboratoire LIDILEM (UGA), en partenariat avec le laboratoire CeRLA (Université Lyon 2)**, accueille des chercheur·es brésilien·nes pour une durée variant de 6 à 12 mois. En modalité “pós-doutorado” pour des enseignants-chercheurs, ou “sanduíche” pour des doctorant·es (une période insérée dans la préparation de la thèse), il·elle·s viennent dans le cadre du programme de **coopération scientifique franco-brésilien CAPES-Cofecub** (projet DIPROlinguas [www.miriadi.net/diprolinguas](http://www.miriadi.net/diprolinguas)) ou du **programme brésilien CAPES-Print** d’appui à l’internationalisation de la recherche.

Organisé en modalité bimodale et bilingue (français & portugais), ce séminaire donnera ainsi la parole à six chercheur·es, présents en France durant la crise sanitaire en 2020 et 2021, pour présenter leurs travaux :

- **Leandro Rodrigues Alves Diniz (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pós-doutorado CAPES-Print, Lidilem)** Vamos juntos! (Allons-y ensemble !) : interculturalité, plurilinguisme et pédagogie multiniveaux dans une collection didactique de portugais en contexte de migration de crise.
- **Teurra Fernandes Vailatti (Universidade Federal do Paraná – UFPR, doutoranda CAPES-Print, Lidilem, cotutela)** L’intercompréhension comme outil d’accueil linguistique dans les manuels didactiques des projets de Portugais Langue d’Accueil (PLAc). – Recherche en cours.
- **Ana Paula Andrade Duarte (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, doutoranda CAPES-Cofecub, Lidilem)** Les représentations sur les proximités dans l’apprentissage du portugais par les hispanophones et les francophones : frein ou levier ? Recherche en cours.
- **Regina Célia da Silva (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, pós-doutorado CAPES-Cofecub, CeRLA)** Propositions et perspectives pour l’éducation linguistique et interculturelle à travers le cinéma.
- **Rudson Gomes de Souza (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, pós-doutorado CAPES-Cofecub, Lidilem)** L’approche plurilingue des genres discursifs : développement de matériel pédagogique multimodal approprié.
- **Fernanda Martins Felix (Universidade Federal do Paraná – UFPR, doutoranda CAPES-Cofecub, Lidilem)** Recherche-action avec des professeurs Guarani au Brésil et Projet Tucano dans une école primaire en France (Fontaine, Isère) : parcours de recherche de 2018 à 2021.

Examinons les termes des deux accords mentionnés, CAPES-Cofecub et CAPES-Print.

Les montants indiqués ci-dessous pour le programme de 2023 ont été réévalués par rapport à ceux du programme de 2021 mais la structure de l’échange reste globalement inchangée.

– Du côté français, le COFECUB prend en charge les frais de voyage des chercheurs français (1 400€ maximum/voyage) vers le Brésil, les frais de séjour pour l'accueil en France des chercheurs brésiliens (125€ par jour pour une durée de 10 à 15 jours au maximum). Enfin, il peut attribuer des indemnités de séjour d'une durée de 2 mois pour des étudiants/chercheurs français se rendant au Brésil (voyage et séjour des étudiants/chercheurs français à raison de 1000€ par mois). Dans ce dernier cas, le COFECUB financera la mobilité d'un seul chercheur (le financement du séjour étant compté comme la seconde mobilité) ;

– Du côté brésilien, la CAPES prend en charge les frais de voyage des chercheurs brésiliens (doctorants et post-doctorants inclus) et les frais de séjour des chercheurs français (le montant de l'indemnité peut aller jusqu'à l'équivalent de 260 dollars USD par jour pour une durée de 7 à 10 jours). Enfin elle attribue jusqu'à 2 bourses par an (maximum de 8 bourses pour les 4 ans du projet) pour des séjours doctoraux (4 à 12 mois), des séjours doctoraux en co-tutelle (6 à 18 mois) et des séjours post-doctoraux (4 à 10 mois), en prenant en charge les frais de voyage, de couverture sociale et de séjour des étudiants/chercheurs brésiliens.<sup>[39]</sup>

Ce programme, comme nous l'avons constaté, a permis de nouer des échanges extrêmement fructueux entre les deux continents et nombre de chercheurs brésiliens du domaine que nous avons pris en observation ont trouvé, suite à ces formations en mobilité en France, des emplois universitaires qualifiés au Brésil, d'où ils alimentent effectivement la coopération internationale. Cependant on ne peut que constater une certaine dissymétrie dans le programme pour ce qui est de la mobilité étudiante : pour le côté français, on envoie deux étudiants français au Brésil pour un séjour générique (précédemment qualifié de « stage ») de 2 mois, tandis que du côté brésilien les bourses de 4 à 18 mois permettent d'envisager une véritable formation dans un parcours doctoral ou post-doctoral.

Pour ce qui est du programme brésilien CAPES-Print, ses objectifs et instruments de soutien sont ainsi présentés :

### **Objetivo**

- Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições
- Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;
- Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional;

### **Bolsas no Exterior:**

- Doutorado Sanduíche;
- Professor Visitante Junior (antigo pós-doutorado com vínculo empregatício);
- Professor Visitante Sênior (antigo estágio sênior no exterior);
- Capacitação em cursos de curta duração ou “summer/winter schools”.

### **Bolsas no País:**

- Jovem Talento;
- Professor Visitante;
- Pós-Doutorado.<sup>[40]</sup>

Au-delà des séjours brefs pour les enseignants, l'accent est mis sur l'envoi d'étudiants à l'étranger pour une période de doctorat tandis que sont invités au Brésil des « jeunes talents » ou des étudiants en post-doctorat.

Or le panorama des études et recherches en didactique des langues et approches plurielles désormais en acte dans les universités brésiliennes ainsi que la qualification des enseignants-chercheurs brésiliens, comme nous l'avons vu lors des colloques que nous avons observés, nous semble plaider en faveur d'un rééquilibrage en faveur de séjours de mobilité plus longs pour des étudiants français qui pourront fréquenter les écoles doctorales brésiliennes avec profit.

## 2.5. Les apports réciproques entre la recherche européenne et sudaméricaine en IC

---

Ce thème a été abordé explicitement dans les actes de *La Primera Jornada Latinoamericana de la Intercomprensión* de 2017, lors des interviewes auprès de trois chercheuses européennes en conclusion de l'ouvrage auxquelles la question suivante a été posée : « Podemos entender que la ICLR<sup>[41]</sup>, como área transversal de investigación que agrupa equipos humanos y lingüísticos diversos. Dentro de ese cuadro, ¿cuáles son los diálogos entre las universidades europeas y las de América Latina? ¿Cuáles son las áreas comunes de trabajo entre universidades del norte y del sur global? ¿Qué podemos aprender unos de los otros? »

Maddalena De Carlo (Università di Cassino) recense les domaines nouveaux introduits grâce à la collaboration : plus d'attention aux aspects interculturels, valorisation des langues indigènes, modèle de communication internationale socialement « durable » en particulier par la mutuelle compréhension entre l'espagnol et le portugais, ainsi qu'une majeure insertion de l'IC auprès du public scolaire.

### Entrevista a Prof. Dra. Maddalena De Carlo

Gli apporti degli studi latino-americani, a mio avviso, sono estremamente interessanti perché si collocano in contesti molto diversi da quelli europei e le ricerche si sviluppano quindi in direzioni poco esplorate in Europa: il rapporto fra intercomprensione e interculturalità, la valorizzazione delle lingue autoctone all'interno dell'approccio plurilingue, la promozione di una comunicazione sostenibile grazie alla mutua comprensione fra le lingue maggiormente diffuse nell'area – spagnolo e portoghese –, l'impatto dell'intercomprensione sulle competenze linguistiche nella lingua della scolarità. Anche il pubblico è diverso. Le ricerche europee si sono soprattutto rivolte ad un pubblico adulto, mentre in America Latina si è molto presto avviato il processo di inserimento scolastico dell'intercomprensione anche ai primi anni di scolarità, insieme ad iniziative di formazione degli insegnanti ad ampio raggio. (CALVO DEL OLMO et al. 2021: 467-468)

Dans sa réflexion Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro) évoque aussi une évolution conceptuelle qui s'est produite au cours du développement de la coopération avec l'Amérique Latine, après les débuts de l'IC dans le sillage des précurseurs comme Louise Dabène, évolution qui a aussi pu se produire grâce aux technologies permettant de travailler à distance et qui a suivi les importantes mutations sociales menant à une mobilité et une globalisation généralisées.

## Entrevista a Maria Helena Araújo e Sá

Todos eles [agências de Políticas Linguísticas] deram um apoio muito grande para difusão dessas plataformas e dessa forma de trabalhar em rede, organizando formações que ocorreram principalmente entre 2007 e 2012. Foi um período muito ativo na procura de estabelecimento de laços com a América Latina e com a África. E encontramos grande abertura, por parte dessas universidades, tanto pelos próprios percursos históricos e linguístico destes países quanto pela forma como eles vivem a questão da diversidade linguística, muito diferente da forma como nós a vivemos aqui na Europa. Pois há a questão das línguas nacionais, nativas, originárias etc., todas essas questões que vão sendo tratadas de diferentes maneiras, conforme os espaços em que estamos a nos situar.

[...] encontramos um espaço no Brasil com pessoas com elevadíssima formação, sobretudo em linguística, e com uma linguística muito diferente da nossa, que é uma linguística ainda de inspiração muito estruturalista. Mas, no Brasil, há uma outra linha, a forma como trabalham com Bakhtin e Foucault, por exemplo. É uma forma de trabalhar a língua nas práticas sociais que nós não temos tão marcada aqui, na Europa. Enfim, a formação no Brasil tem uma forma de abordar a língua que é muito mais social. A língua é entendida com algo que se constrói nos encontros entre as pessoas e é esta abordagem, eu acredito, a que mais interessa à IC.

Em Aveiro, houve um momento fundamental para o percurso do nosso trabalho, que foi a meados dos anos 2000. Foi então que nós trouxemos para um período de mobilidade um professor de Ciências da Linguagem do Brasil, da Universidade Estadual de Campinas, João Wanderley Geraldi, que nos deu uma formação de seis meses muito intensiva, onde estivemos a trabalhar Foucault, Bakhtin etc., nessa perspectiva mais ideológica e política da língua, que estava a nos faltar muito. (CALVO DEL OLMO et al. 2021: 454-455)

On note avec intérêt dans ce témoignage les traces de migrations des concepts et écoles linguistiques qui ont influencé et fourni des points d'ancrage et de renouvellement quant à l'insertion de l'IC auprès des institutions universitaires. Le domaine de la linguistique, tantôt dominé par la philologie, tantôt d'inspiration structuraliste, tantôt influencé par la sociolinguistique, a été et est toujours interpellé par le champ d'application didactique que propose l'approche IC et aujourd'hui encore l'insertion de l'IC dans les curricula universitaire est fortement dépendante des écoles et traditions locales qu'elle bouscule toujours : attirante par la possibilité d'y greffer des projets européens (et des financements) de succès, dérangeante par son interdisciplinarité constitutive qui bouscule les prés carrés académiques. Dans ce témoignage il est remarquable de noter que c'est par la mobilité d'un chercheur brésilien vers le Portugal que s'engage une réorientation réflexive dans un milieu universitaire européen par l'introduction d'un encadrement conceptuel, issu d'auteurs critiques européens et russes ayant connu une réception plus favorable en Amérique Latine, soulignant l'importance de la dimension politique et idéologique de toute intervention en politique linguistique surtout dans la promotion du plurilinguisme qui rencontre toujours des résistances idéologiques conservatrices au sein des académies nationales.

## Conclusions

---

Nous tenterons en conclusion de tirer quelques remarques synthétiques sur la ligne distance/proximité, jointe au couple mobilité en présentiel et en distanciel, avant d'avancer quelques pistes pour le développement futur de la collaboration intercontinentale dans notre domaine.

La mobilité intercontinentale qui a eu lieu en présentiel avant la pandémie grâce au soutien financier de diverses institutions internationales (UE, AUF, CAPES-COFECUB, CAPES-print, Instituto Camões, Instituto Cervantes...) a permis aux chercheurs du domaine de l'IC:

- de constituer un réseau de formation et d'échanges tissé de fortes relations interpersonnelles entre l'Europe et les Amériques ;
- une réelle internationalisation de la recherche avec d'importants transferts et adaptation / enrichissements contextuels.

Les techniques de communication à distance adoptées avant la pandémie (programmes et plateformes GALANET, GALAPRO, MIRIADI, LECTURIO...) permettent de pouvoir compter désormais sur :

- des lieux (sur la toile) et des compétences pour la communication intercontinentale (étudiants, enseignants et chercheurs)
- sur une certaine autonomie du domaine vis à vis des sources de financement, ce qui permet (jusqu'à quel point?) de remédier aux obstacles de la mobilité: frais de voyage élevés des voyages intercontinentaux et différences de coût de la vie/salaires entre Europe et Amérique Latine en particulier.

Comment aller plus loin pour une intégration paritaire dans la coopération entre l'Europe et les Amériques?

Il s'agit selon nous de développer la coopération selon deux axes :

- reprendre et développer la mobilité physique en intégration dans le pays d'accueil (donc avec des séjours suffisamment longs) en considérant les pays d'Amérique Latine comme lieu de formation à tous les niveaux : des stages auprès des institutions d'AL engagées dans des recherches-actions aux écoles doctorales sud-américaines ;
- cibler les dispositifs de projets européens qui ouvrent aux territoires extra-européens dans lesquels on peut intégrer pleinement des partenaires à plein titre hors de l'UE.

A titre de pistes à approfondir, outre le projet Erasmus Mundus pour créer des masters en collaboration intercontinentale, nous suggérons les programmes suivants pour développer encore la mobilité dans notre domaine en pleine intégration intercontinentale<sup>[42]</sup> :

#### – Mobility from Erasmus+ Programme Countries to Partner Countries<sup>[43]</sup>

---

The objective of mobility from Programme Countries to Partner Countries is twofold. First, it provides more opportunities to students and staff to have an international experience as well as to acquire forward-looking and other relevant skills worldwide. Second, it enables higher education institutions from Programme Countries to **establish long-term sustainable international cooperation with partner institutions from Partner Countries.**

Up to 20% of funds awarded to each higher education mobility project can be used to fund outgoing mobility of students and staff from the higher education institutions located in Programme Countries to any Partner Countries in the world (Regions 1-14). These opportunities are intended to encourage an organisation in a Programme Country to develop outgoing mobility activities with several Partner Countries and are expected to cover the widest possible geographic scope.

#### – HEI: Student mobility for traineeships-studies<sup>[44]</sup>

---

The sending organisation must be Programme Country HEI awarded with an ECHE.

In case of student mobility for traineeships the receiving organisation can be any Programme **or Partner Country** public or **private organisation** active in the labour market or in the fields of education, training, youth, research and innovation. For example, such organisation can be:

- a public or private, a small, medium or large enterprise (including social enterprises);
- a public body at local, regional or national level;
- embassies or consular offices of the sending Programme Country;
- a social partner or other representative of working life, including chambers of commerce, craft/professional associations and trade unions;
- a research institute;
- a foundation;
- a school/institute/educational centre (at any level, from pre-school to upper secondary education, and including vocational education and adult education);
- a **non-profit organisation**, association, NGO;
- a body providing career guidance, professional counselling and information services;

**Student mobility for studies:** from 2 months (or one academic term or trimester) to 12 months. This can include a complementary **traineeship** period, if planned.

Ce programme inclut les associations comme possibles partenaires et lieux de stage. Il s'agit là d'une opportunité dont le monde associatif doit apprendre à se saisir.

### **Blended mobility**<sup>[45]</sup>

---

Any study period or traineeship abroad of any duration, including **doctoral mobility**, may be carried out as a blended mobility. Blended mobility is a combination of physical mobility with a virtual component facilitating a collaborative online learning exchange and teamwork. For example, the virtual component can bring learners together online from different countries and study fields to follow online courses or work collectively and simultaneously on assignments that are recognised as part of their studies.

Any student can also undertake blended mobility by participating in a **blended intensive programme**.

In addition, students (short cycle/bachelor/master) who are not able to participate in long-term physical study or traineeship mobility, for example, due to their study field or because they have fewer opportunities for participation, will be able to carry **out a short-term physical mobility by combining it with a compulsory virtual component**.

Ce programme permet d'assurer à moindre coûts la mobilité effective source insubstituable d'enrichissement interculturel expérientiel affectif et sensoriel et de création de solidarités humaines qui restent des exigences incontournables pour assurer la motivation nécessaire à s'engager et surtout persévérer dans la communication à distance rendue possible par les dispositifs en ligne (COGNIGNI, GARBARINO 2018).

Les deux associations qui ont promu le colloque *2001 l'Odyssée des langues* ont été et sont actives dans le domaine de l'intercompréhension, le DORIF ayant été partenaire lors du programme GALATEA sous l'impulsion de Louise Dabène, et les chercheurs impliqués travaillent dans ces réseaux internationaux. De nombreux contacts sont ainsi à disposition des doctorants et post-doctorants qui voudraient s'y associer.

## **Bibliographie**

---

ALAO, George, ARGAUD, Evelyne, DERIVRY-PLARD, Martine, LECLERQ, Hélène, *Grandes et petites » langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne, Peter Lang (transversales), 2006.

ÁLVAREZ, Dolores, CHARDENET, Patrick, TOST, Manuel (coord.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris, Union Latine, 2011. <https://www.unilat.org/data/publications/79.pdf>

ANQUETIL, Mathilde, GARBARINO Sandra, « L'intercompréhension levier du plurilinguisme et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur », in BEACCO, Jean-Claude, BERTRAND, Olivier, HERRERAS José Carlos, TREMBLAY Christian, *La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur*, Paris, Ecole Polytechnique Eds, 2022, p. 219-236.

ANQUETIL, Mathilde, VECCHI, Silvia, «Nos langues vont-elles toutes devenir des “Heritage Languages?» in AGRESTI, Giovanni, TURI, Joseph (eds.), *Du principe au terrain. Norme juridique, linguistique et praxis politique*, Canterano, Aracne, 2018, p. 281–300.

ANQUETIL, Mathilde, « L'intercompréhension entre langues voisines : un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-1, « En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? » 2021, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8663>

ARAUJO E SA, Maria Helena, CALVO DEL OLMO, Francisco, « Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino-américaines », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2021, mis en ligne le 30 septembre 202.

BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, «Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives : propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud», in CUNHA, José Carlos, LOUSADA, Eliane, *Pluralidade linguístico-cultural em universidades sul-americanas : práticas de ensino e políticas linguísticas*, São Paulo, Pontes, 2016, p.7–22.

CALVO DEL OLMO, Francisco, DEGACHE, Christian, MARCHIARO, Silvana (eds.), *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina Fundamentos, prácticas e estratégias para a didática da Intercompreensão na América Latina*, Córdoba, Indagaciones en Lenguas, Universidade Nacional de Córdoba, 2021.

CELIC, Christina, SELTZER, Kate, *Translanguaging: a CUNY-NYSIEB guide for educators*, CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, The City University of New York, 2012. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>

CHARDENET, Patrick, «Francophonie des Amériques ou (inter)américanité francophone) (un système d'action concret glottopolitique», *Synergies Argentine*, numéro 25, GERFLINT, Universidad Nacional de La Plata, 2017, p. 27–56.

COGNIGNI, Edith, GARBARINO, Sandra, «Costruire la resilienza nell'interazione in un progetto di ricerca internazionale plurilingue. Il caso del progetto MIRIADI», *La Didattica Delle Lingue Nel Nuovo Millennio*, n°13, «Le sfide dell'internazionalizzazione», Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2018, p. 645–661.

CUMMINS, Jim, «Introduction», *The Canadian Modern Language Review*, 47(4), 1991, p. 601–5.

CUMMINS, Jim, «Teaching for Transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education», in: CUMMINS, Jim, HORNBERGER Nancy H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education Vol. 5: Bilingual Education* (2nd edition edition, Boston, Springer Science + Business Media, 2008).

DANESI, Marcel, MCLEOD, Keith, Morris, Sonia (eds.), *Heritage language and education: The Canadian experience*, Oakville, ON, Mosaic Press, 1993.

DE CARLO, Maddalena, GARBARINO Sandra, «Intercomprehension, Strengths and Opportunities of a Pluralistic Approach», in PICCARDO, Enrica, GERMAIN-RUTHERFORD, Aline, LAWRENCE, Geoff (eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*, Routledge, 2021.

DONATO, Clorinda, CORTÉS, Diego, ROMERO, Manuel, «Intercomprehension among Spanish heritage language speakers : L2 processing in Italian and Portuguese», *Rivista di psicolinguistica applicate RIPLA*, XIX–2, 2019, p. 67-89.

DESPAGNE, Colette, «Latin American Postcolonial Approaches to Plurilingualism», in PICCARDO, Enrica, GERMAIN-RUTHERFORD, Aline, LAWRENCE, Geoff (eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*, Routledge, 2021.

DONATO, Clorinda, ESCUDÉ Pierre, «Intercomprehension: A Multilingual Romance Languages Learning Project», *Language Educator*, October 2013.

DONATO, Clorinda, OLIVA, Cedric Joseph, «The Future Is Multilingual: French, Italian, and Portuguese for Spanish Speakers», *ADFL Bulletin*, vol. 44-1, 2016.

DONATO, Clorinda, PASQUARELLI-GASCON, Violet, « The Language of the Other: Italian for Spanish Speakers through Intercomprehension», *Italica*, vol. 92–3, 2015, p. 713-736.

ERAZO MUÑOZ, Angela, VIEIRA, Cristiana, «Le plurilinguisme dans le cadre académique et de mobilité MERCOSUR: le cas de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine», *HETEROGLOSSIA. Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà*, vol. 16, 2018, p.143-162.

ERAZO MUÑOZ, Angela, *Comunicación Plurilingue en la Educación: Una Aproximación Etnográfica de la Intercomprensión en Ambientes Universitarios*, Wisconsin, Deep University Press / Poiesis, 2020.

FISHMAN, Joshua, «300-plus years of heritage language education in the United States», in PEYTON, Joy Kreeft, RENARD, Donald, MCGINNIS, Scott (eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, Washington, DC, The Center for Applied Linguistics and Delta Systems, McHenry, IL, 2001, p. 87–97.

GARCÍA, Ofelia, «Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century», in MOHANTY, Ajit, PANDA, Minati, PHILLIPSON, Robert, SKUTNABB-KANGAS, Tove (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, New Delhi, Orient Blackswan, 2009, p. 128–145.

GARCÍA Ofelia, WEI Li, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2014.

HUVER, Emmanuelle, LAURENS, Véronique, LEVY, Danièle, MEUNIER, Deborah, ZARATE, Geneviève, NOUS, Camille, « En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-1 | 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8548>

LÜDI, Georges, PY, Bernard, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang, 2003 [1986].

MASELLO, Laura, «Intercomprensión lectora y construcción de conocimiento en el área de humanidades: el proyecto latinoamericano LALIC», *Lenguaje*, 50(2), 2022, p. 298-321.

<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.11324>

MESA GONZALEZ, Omar, « Les chemins de l'Union latine : une approche historique », *Hermès, La Revue*, 2016/2 (n° 75), p. 123-130. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-123.htm>

NATIONAL HERITAGE LANGUAGE RESOURCE CENTER (NHLRC) (ed.), University of California, Los Angeles, 2008, [www.international.ucla.edu/languages/nhlrc/projects/article.asp?parentid=68139](http://www.international.ucla.edu/languages/nhlrc/projects/article.asp?parentid=68139)

OLIVA, Cedric Joseph, ZAPPADORO-GUERRA, Daniela, ROMERO, Manuel, *Juntos: Italian for Speakers of English and Spanish*, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 2020.

TRAVERS, Will, «Spanish as a Pivot Language for Third Language Learning in the United States», p. 279-284, DONATO, Clorinda: «Response to *Spanish as a Pivot Language for Third Language Learning in the United States*», p. 285-287, *Hispania*, vol. 100-5, December 2017, «Polyglotts, multilinguals and translanguagers, Spanish as a gateway language».

---

[1] Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (Acedle), <https://acedle.org/>

[2] Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE), <https://asdifle.com/>

[3] Désormais IC.

[4] [https://transitlingua.org/assets/transit-lingua-et-dorif\\_10ans-\\_programme.pdf](https://transitlingua.org/assets/transit-lingua-et-dorif_10ans-_programme.pdf) vidéo sur [https://www.youtube.com/watch?v=Aa7HFLrvi\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=Aa7HFLrvi_A)

[5] De l'intervention lors du colloque (M. Anquetil et M.-C. Jamet)

[6] Source : <https://francophoniedesamericues.com/zone-franco/la-francophonie-des-ameriques/amerique-du-nord#:~:text=Si%20on%20retrouve%20des%20francophones,qui%20%C3%A9value%20en%20milieu%20majoritaire.>

[7] Source : <http://fc.retecivica.milano.it/rcmweb/rssweb/Geopolitica/Indice%20Geopolitica/Emigrazione%20italiana/Ricerca/S01EC51C5.1/indice.htm> consultée le 1 septembre 2022),

[8] Source : US department of Health and Human services office.

<https://minorityhealth.hhs.gov/omh/browse.aspx?lvl=3&lvlid=64#:~:text=According%20to%202020%20Census%20data,the%20largest%20at%2061.6%20percent.>

[9] «La langue d'héritage se réfère à toute langue des ancêtres, y compris les langues indigènes (par exemple, le Navajo ou Ojibwe), les langues coloniales (par exemple le néerlandais ou l'allemand aux USA) et les langues de l'immigration (par exemple, Hmong ou le Somalien aux USA). Par conséquent une langue d'héritage n'est pas nécessairement une langue régulièrement utilisée à la maison ou dans la communauté.» (notre traduction)

[10] <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>

- [11] La délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)  
<https://www.culture.gouv.fr/Nous-connaître/Organisation/La-delegation-generale-a-la-langue-francaise-et-aux-langues-de-France>
- [12] Professeur dans le programme doctoral en «Urban Education and of Hispanic and Luso-Brazilian Literatures and Languages », City University of New York, USA.
- [13] <https://www.unilat.org/SG/fr>
- [14] <https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/fr>
- [15] <https://www.courrierinternational.com/article/economie-trop-tard-pour-lue-la-chine-plane-deja-sur-le-mercosur>
- [16] <https://www.mercosur.int/ciudadanos/estudiar/escolar/>
- [17] <https://edu.mercosur.int/es-es/universitarios-mecorsul/78-sobre-o-projeto/135-actividades.html>
- [18] <https://www.escavador.com/sobre/492057/angela-maria-erazo-munoz>
- [19] <https://www.miriadi.net/projet-miriadi>
- [20] <https://www.miriadi.net/l-apicad>
- [21] <http://evalic.eu/partenariatetequipe/>
- [22] [https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/unita#who\\_we\\_are](https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/unita#who_we_are)
- [23] [https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/multilingualism#intercomprehension\\_materials](https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/multilingualism#intercomprehension_materials)
- [24] [https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/geminae#geminae\\_materials](https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/geminae#geminae_materials)
- [25] <https://www.unescochairlpm.org/> A noter que l'INALCO-PLIDAM est le seul partenaire français de ce réseau.
- [26] <https://www.escavador.com/sobre/490922/francisco-javier-calvo-del-olmo>
- [27] Cf. pour un recensement plus précis de la curricularisation de l'IC dans les universités européennes et sudaméricaines : Araújo E Sá H. , Calvo Del Olmo, F., 2021.
- [28] Ainsi dans le cours d'IC proposé au Centre de Langues de l'UDELAR, les textes en français sont choisis parmi des auteurs phares quant à la pensée critique sur l'identité caraïbe comme Franz Fanon ou Edouard Glissant.
- [29] <https://www.francophonie.org/loif-soutient-4-projets-dexcellence-en-faveur-de-la-diversite-linguistique-1794>)
- [30] <https://www.auf.org/wp-content/uploads/2020/12/FranMOBE-%E2%80%93-Fran%3%A7ais-pour-la-mobilit%C3%A9-%C3%A9tudiante.pdf>
- [31] <http://www.lettras.ufmg.br/diprooling2018/>
- [32] <https://www.campusfrance.org/fr/capes-cofecub>
- [33] <https://www.campusfrance.org/fr/capes-cofecub>

[34] <https://cv.archives-ouvertes.fr/christian-degache>

[35] <https://cv.archives-ouvertes.fr/sandra-garbarino-benazzo>

[36] <https://www.cel.unicamp.br/diproloing/index.php/pt/chamada-4>

[37] <https://www.congressoplunpli.com.br/>

[38] Vidéo disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=fwdmF6SvNhg> Notons au passage comment le passage par la didactique à distance durant la pandémie a permis d'ancrer l'habitude de déposer sur le web des enregistrements des événements qui assurent une diffusion et une accessibilité remarquable.

[39] <https://www.campusfrance.org/fr/capes-cofecub>

[40] <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>

[41] Intercompréhension entre Langues Romanes

[42] Liste des pays éligibles: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/programme-guide/part-a/eligible-countries?>

[43] [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/key-action-1/mobility-higher-education-students-staff\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/key-action-1/mobility-higher-education-students-staff_en)

[44] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b-information-about-the-actions-covered-by-this-guidekey-action-1-learning-mobility-of-individualsmobility-project-for-higher-education-students-and-staff>

[45] [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/key-action-1/mobility-higher-education-students-staff\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/key-action-1/mobility-higher-education-students-staff_en)

---

Per citare questo articolo:

Mathilde ANQUETIL, Marie-Christine JAMET, « L'intercompréhension entre langues romanes dans le paradoxe langues proches / pays lointains : recherches et coopérations entre l'Europe et les Amériques », *Repères DoRiF*, n. 27 – 2021 *l'Odyssée des langues. La distance dans la dynamique des plurilinguismes*, DoRiF Università, Roma, luglio 2023, <https://www.dorif.it/reperes/mathilde-anquetil-marie-christine-jamet-lintercomprehension-entre-langues-romanes-dans-le-paradoxe-langues-proches-pays-lointains-recherches-et-cooperations-entre-leurope-et-les-ameriques/>

ISSN 2281-3020

Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/).

